

Reflexiones sobre las prácticas educativas
en Argentina, Brasil y Uruguay

Pedagogía social y educación social

Pedagogia social e educação social

Reflexões sobre as práticas educativas
em Argentina, Brasil e Uruguai

IV

UNCUYO UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
UEM Universidade Estadual de Maringá

Edición al cuidado del equipo de la Unidad de Comunicación y Ediciones (uce), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República: Nairí Aharonián y Maura Lacreu

Imagen de portada con permiso para uso no comercial tomada de <https://static.pexels.com/photos/54335/pexels-photo-54335.jpeg >

Uruguay 1695 esquina Magallanes
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
uce@fhce.edu.uy / <www.fhuce.edu.uy>

isbn: 978-9974-0-1881-5
e-isbn: 978-9974-0-1887-7

Contenido

Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral

Eduardo Ribó y Diego Díaz Puppato[1]

Introducción

El presente artículo pretende mostrar una perspectiva sobre la complejidad de la conformación del campo laboral de la educación social en la provincia de Mendoza. Para ello, se caracterizan brevemente algunos aspectos de su historia en la región y en el país, se asume un posicionamiento en torno a ciertas premisas que pueden guiar la configuración del campo laboral y se plantean interrogantes para esta construcción, puntualizando requerimientos particulares para el período posterior a la pandemia de covid-19.

El texto se conforma a partir de una reflexión conjunta de los autores y de estos con referentes de la educación social y la pedagogía social, tanto en el contexto local, como en el nacional y regional. En este diálogo, con sus continuidades y tensiones, se busca recuperar algunos debates, experiencias y valoraciones que se estiman constitutivos y fecundos en la temática. De ninguna manera se pretende agotar la discusión en estas pocas líneas, solo proponerla e interrogarla desde una perspectiva determinada.

A lo largo del escrito se acentúa una perspectiva de análisis que resalta la desigualdad económica, entendiéndola como una pandemia soterrada y silenciosa que ha dañado y daña el entramado social y la posibilidad del ejercicio pleno de los derechos para muchos sectores de la población. A esta pandemia se suma la recientemente provocada por la covid-19. Se reconoce en la educación social una potencialidad contrahegemónica y reparadora, sobre todo a partir del trabajo vincular.

Educación social: algunas notas de su origen histórico-social

Reflexionar sobre el surgimiento y la necesidad de la educación social supone reconocer que el origen de esta práctica particular está vinculado con el crecimiento de la desigualdad social y, con él, el de las restricciones y dificultades de amplios

1 Universidad Nacional de Cuyo.

sectores para el ejercicio de derechos, así como para apropiarse, participar y resignificar la cultura amplia de sus pueblos.

Como podrá observarse en este apartado, optamos por posicionarnos en una perspectiva de análisis y reflexión que sitúa a la educación social (y a la educación en general) como una acción en favor de los sujetos y sectores vulnerados y le asigna un rol claramente contrahegemónico.

> O processo de construção da Pedagogia Social dado na América Latina carrega em si as características históricas desse continente e de seus povos originários que lutam desde sempre contra a imposição cultural, política e econômica dos grupos socialmente dominantes em cada época e contexto. A caracterização da Pedagogia Social Latino-americana é o reflexo da unidade na diversidade dos povos que estiveram sempre na posição de explorados, de oprimidos e empobrecidos pela lógica globalizante do sistema do capital e que, por esse motivo, não podem intentar alternativa de melhoria de vida que não seja a modificação das estruturas sociais que determinam essa condição (Dias, 2017, p. 151).

El capitalismo global y sus modelos de acumulación y concentración de bienes materiales y simbólicos en pocas manos tienen como contracara la exclusión de amplios sectores de las sociedades. Esta exclusión supone obstáculos para el acceso a lo necesario para la sustentación material y su correlato con las dificultades de apropiación de los bienes culturales valiosos y su resignificación en expresiones renovadas.

En la constitución de los Estados-nación latinoamericanos, el distanciamiento entre los sectores sociales que pueden acumular y los que son excluidos es cada vez mayor. Esto visibiliza una paradoja en el último siglo: a partir de luchas prolongadas se van ampliando y consolidando derechos ciudadanos para distintos sectores sociales, pero, asimismo, muchos grupos tienen dificultades concretas para participar plenamente en el ejercicio de esos derechos. Pablo Ariel Vommaro (2019) señala para Latinoamérica que, en los últimos años, se observa,

> … por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, producidos sobre todo desde las políticas públicas. Por el otro, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional (p. 1194).

Argentina no escapa a estos procesos.

Las dictaduras cívico-militares de la última mitad del siglo pasado en nuestro país, que no son ajenas a las que se produjeron en Latinoamérica, no solo provocaron horror, muerte y dolor, como si esto fuera poca cosa, sino que acentuaron la desigualdad económica, pauperizaron y acotaron la producción artística y

anularon la participación ciudadana democrática en las decisiones comunes. Los daños y algunas estructuras represivas no solo se produjeron durante los períodos de intervención, sino que se prolongaron a través de los años.

Acto seguido, sobre fines del siglo pasado, el liberalismo económico volvió a arremeter con fuerza en los gobiernos latinoamericanos con agendas que llevaron a acrecentar el endeudamiento de los estados. Esto trajo como consecuencia la pérdida relativa de soberanía en relación con las políticas públicas en educación, cultura, desarrollo social, salud y justicia. El fenómeno supuso un vaciamiento económico para favorecer a capitales hiperconcentrados transnacionales y una construcción simbólica que puso en desmedro el imaginario cultural local frente a lo valorado globalmente. Como indicador de desigualdad económica, el Índice de Gini para Argentina, según el Banco Mundial (s. f.), creció 13 puntos en las últimas dos décadas del siglo pasado.

El crecimiento y la concentración de la riqueza y su consecuente desigualdad en Argentina no se han revertido. Ciertamente, aun cuando algunas políticas pueden haber morigerado el impacto de un capitalismo que goza de muy buena salud a nivel planetario y se habilitaron algunos discursos y prácticas progresistas en la región, el acceso a los bienes materiales y simbólicos sigue segmentado en circuitos que no son totalmente impermeables, pero que restringen la movilidad social ascendente y la distribución social igualitaria. La concentración política de las decisiones a nivel nacional para la universalización de derechos y la polarización de modelos de gestión ha tenido como contracara el debilitamiento de la trama social en las comunidades (Díaz Puppato, 2020).

Necesitamos reafirmar que identificamos en la desigualdad económica estructural un factor condicionante (en muchos casos, determinante) de otras desigualdades, cuya imbricación y correspondencia demandan una mirada conjunta y compleja. Asimismo, es imprescindible reconocer que, para algunos sectores y sujetos, la comunidad de procedencia, en el caso de los pueblos originarios, así como algunas características geográficas, de género, edad, etnia, discapacidad, entre otras, suelen suponer una confluencia de factores que dificultan aún más la participación plena en la vida social y cultural y que, por tanto, acentúan considerablemente las desigualdades.

El crecimiento de la desigualdad, en el marco de una posición geopolítica desfavorable, ha constituido una especie de pandemia de crecimiento lento, soterrado y sostenido que ha dañado nuestras sociedades y afectado a sus grupos más vulnerables. Esta indeseable situación es el que promueve las necesarias acciones reparadoras que podemos reconocer como propias del campo de la educación social. Aunque en nuestro país, por el momento, difícilmente se identifiquen con esta denominación.

En este sentido, voluntariados, ayudantías, misiones, acciones solidarias, talleres, comedores y merenderos, actividades deportivas o artísticas, entre otros,

encarnan o se asocian a prácticas socioeducativas que pueden ser consideradas como propias del campo de la educación social, pero cada una de ellas se identifica con un nombre propio que responde a su enclave territorial, a su demanda de origen o al agente que las lleva a cabo.

Estas acciones son desarrolladas por actores y actrices[2] con distinto grado de formación profesional, presentan diferentes modos de sistematización y previsión y son movilizadas por diversos intereses y desde múltiples agentes e instituciones. Es así que su origen puede responder a organizaciones sociales comunitarias, referentes barriales, espacios religiosos, de militancia política o gremial, artistas y artesanos, instituciones escolares o sanitarias, clubes deportivos, entre otros.

Esta dispersión de responsables, intereses, marcos de actuación, estilos de intervención, orígenes sociales e históricos, posicionamientos políticos, entre otros aspectos a considerar, atribuye a la educación social una doble característica: por un lado, la riqueza polifónica de un campo que se nutre de una multiplicidad de experiencias y agentes, pero, por otro, la debilidad propia de esta diseminación, esto es la insuficiencia de sistematización y de construcción colectiva.

La formación en educación social: del hacer disperso a la profesión

En 2005, el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución n.º 206, aprueba y da a conocer los documentos base para la creación de tecnicaturas superiores en pedagogía y educación social. Al hacerlo, diagnostica la situación, en la que reconoce algunos aspectos ya mencionados.

> La actual situación social, signada por el aumento de la pobreza y las profundas transformaciones y desgarros que llevará tiempo revertir y reparar, convoca a revisar el lugar que la educación puede y debe ocupar respecto de los problemas como las diversas formas de vivir la infancia, la relación entre las generaciones, la búsqueda de modos variados de subsistencia, el trabajo infantil, la relación con las normas sociales, etcétera (CFE, 2005, p. 4).

Esta resolución y documento base constituyen una herramienta central para el desarrollo de carreras de educación social en los institutos superiores de la educación argentina, cuyos lineamientos centrales, en algunas áreas, dependen del

2 *N. de la E.:* Es importante aclarar que, de acuerdo con las pautas de estilo de la FHCE y en beneficio de la economía del lenguaje, en adelante usaremos la forma genérica para referirnos a toda la población aludida (por ejemplo, cuando decimos los educadores, nos referimos tanto a educadores como a educadoras) aunque esto modifique la forma elegida originalmente por los autores.

Ministerio de Educación de la Nación, pero su organización y puesta en marcha está a cargo de las jurisdicciones locales.

Se piensa en esta práctica como una herramienta que ayuda a revertir y reparar los daños de la desigualdad y, para ello, en la creación del marco normativo, se asume a la educación social en su carácter educativo y vinculada con la promoción de los sujetos y colectivos vulnerados en su acceso a la participación ciudadana plena.

> La pedagogía y la educación social se definen como acciones y reflexiones intrínsecamente educativas —valga la redundancia— que tienen la intención de generar mecanismos de promoción social. Atiende generalmente a sujetos y colectivos marginados total o parcialmente de los circuitos sociales y educativos «plenos» como el mercado de trabajo estable, la escolarización, la ciudadanía o el acceso a los diferentes bienes materiales y culturales (CFE, 2005, p. 4).

Esta mirada de la educación social en el surgimiento de las carreras, entre todas las perspectivas posibles, es la respuesta al continuo avasallamiento sobre los sectores sociales vulnerables que se desató durante la crisis de 2001 en nuestro país y esto le imprimió un carácter particular a las formaciones (García, 2015). Seguramente, la proximidad geográfica con Uruguay y Brasil y su tradición en el campo, ha sido otro factor que incidió en la adopción de este posicionamiento.

Aun cuando la necesidad de educadores sociales puede haber sido considerable para remediar una situación compleja, la creación de carreras solo tuvo lugar en cuatro jurisdicciones del país y se sostuvieron en el tiempo solo en dos de ellas. La falta de estudiantes es la explicación argumentada para explicar su cierre o no concreción. También podría asociarse con la ausencia de políticas que consoliden esta actividad como un ejercicio profesional laboralmente demandado.

En 2015 se suma a la oferta de formaciones la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en la Universidad Nacional de Cuyo, primera carrera que se aboca a la formación de educadores sociales del país desarrollada en una universidad nacional. Se construye con una dinámica participativa que recoge los sentires y pensares de los sectores involucrados con las prácticas de educación social, referentes nacionales y regionales y distintos actores de la misma universidad (Díaz Puppato y Ribó, 2017).

La formación técnica en la Universidad Nacional de Cuyo nace como consecuencia de la convicción de un conjunto de dirigentes y docentes universitarios que visualizaron una ausencia en el sistema a la hora de transitar lo educativo y lo social y de una comunidad educativa que se animó a pensarse desmontando lo establecido y construyendo lo posible. Una formación (im)posible, entendida en el sentido de que jamás es un acto cerrado que confirma las expectativas (Martinis, 2015) como respuesta a una necesidad social que todavía parece velada a la luz de lo dado.

Este proceso de creación comenzó a poner en tensión productiva la valoración de los sujetos y colectivos que llevan a cabo las acciones educativas sociales en distintos territorios del ámbito local y la necesidad de convalidar formaciones que recuperen y resignifiquen los aportes de las comunidades científicas en relación con estas prácticas de la educación social.

La tensión produce los encuentros y desencuentros propios de cualquier práctica social que comienza a institucionalizarse, a debatirse en ámbitos académicos y a sistematizar sus saberes. En este caso, supone el comienzo de un largo período en el que coexisten prácticas propias de la educación social, aun cuando no las reconozcan con ese nombre, a cargo de hacedores sin estudios específicos, junto con agentes con formación y titulación específica para llevarlas a cabo. Sin duda se trata de un período de disputa simbólica por el campo sin que signifique que los involucrados la materialicen como tal en algún tipo de confrontación.

La construcción de un campo laboral que reconozca los saberes y prácticas de quienes realizan la tarea sin formación específica, de quienes se han formado y de quienes cumplen con ambas condiciones, representa un desafío particular que puede conducir a su enriquecimiento, sobre todo atendiendo a la denominación socialmente desconocida y al incipiente abordaje en las instituciones educativas locales.

Desafíos del campo en contexto de desigualdad y formación incipiente

Si bien creemos que, al momento de pensar en el campo de la educación social, sería por demás interesante dar cuenta del campo como espacio abierto, con todo por trabajar o recorrer, sin surcos, ni construcciones, un campo educativo en el que nos juntemos e imaginemos que podemos hacer algo nuevo de lo dado, es cierto que el campo como noción nos lleva a otro lugar, ya no solo como lugar, sino como espacio de significación donde el imaginario colectivo ubica relaciones y las clasifica.

Recuperando a Pierre Bourdieu (2009), en términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Es así que cada campo social surge de campos determinados o vallados que construimos en nuestra sociedad, así como posee criterios de sentido y tensiones de poder con una dinámica que le es propia. La concepción del campo de la educación social seguramente transita una lógica distinta de la del educativo «formal».

Si pensamos en los espacios y métodos de la educación social, debemos imaginar un campo singular y en construcción por parte de los educadores sociales en tensión con otros agentes e instituciones del quehacer educativo y social. En esta trama se suma, como dijimos, su incipiente y breve historia en la región, lo que hace que se deban buscar espacios donde generar demanda y que en ella se construya una perspectiva del hacer que permita el establecimiento del qué y el para qué se propone un aporte desde la educación social.

En los distintos espacios en los que hemos compartido la formación, siguen apareciendo preguntas tales como: pero… ¿qué es lo que hace un educador o educadora social?, ¿es un profesor?; y si no profesa, ¿qué es lo que hace? Es decir, si no enseña en la escuela, ¿qué es lo que enseña?, ¿qué hace de distinto en relación con alguien que se dedica a la docencia? Nosotros tenemos una idea clara en torno a estos interrogantes, pero la necesidad no supone indefectiblemente una demanda, más aún cuando la respuesta no es conocida.

> Ao educador importam os processos educativos, que são intencionais, com objetivos diferenciados, onde são trabalhadas as diversidades dos educandos, dentro de seu contexto sócio histórico. O caráter da Educação Social é de promoção humana e social, portanto, preventivo e também de apoio à socialização e ressocialização do educando. O compromisso do Educador Social é com a educação integral do indivíduo, o foco de seu trabalho é a emancipação humana por meio da apresentação ao sujeito dos conteúdos culturais, políticos e cívicos para intervenção a favor da sua vida e da comunidade (Bauli y Müller, 2020, p. 94).

En nuestra región se observan muchos casos en los que después de la formación docente los profesionales se dedican a la educación social, fruto, quizás, de que para las contrataciones se prefiere este perfil. Provienen de la educación artística, de las ciencias sociales, de la enseñanza primaria, de distintos campos disciplinarios y, en la praxis, se ubican en ámbitos de promoción social y se asumen de alguna manera como educadores sociales. Lo cierto es que se constituyen desde el imaginario del profesor, el profesionista o el maestro, un componente que después se usa como andamiaje para trabajar en lo social.

Creemos que la figura del educador social es disruptiva en el campo educativo y se configura como una necesidad que emerge como figura profesionalizante, sobre todo pensando en el devenir histórico que han tenido las inversiones y ramificaciones en seguridad ciudadana y control social, en detrimento de recortes en áreas educativas, culturales, deportivas y recreativas en nuestro continente.

Pensar en educación social constituye la posibilidad de revertir modelos disciplinares de carácter vertical y de apostar a una educadora y a un educador que coadyuven y sean parte del devenir sociohistórico constructor de modelos de ciudadanía inclusivos y dialogantes, donde primen principios multiculturales, diversos y de transformación por sobre modelos de encargo homogeneizantes desde donde se intenta interpretar muchas veces la compleja trama del fenómeno educativo.

¿Qué hacen las técnicas universitarias en educación social?

En Mendoza, dada la reciente implementación de la carrera y la incipiente identificación de un conjunto de prácticas dispersas en relación con un campo que se identifica según la denominación de *educación social*, los egresos de la tecnicatura aún son pocos. Son estos estudiantes, las egresadas[3] y la institución formativa quienes asumen el difícil período de tensión constructiva que incluye la redenominación de prácticas existentes y la validación de una formación profesional identitaria específica que da cuenta de lo educativo social.

Es conveniente señalar —aunque pueda resultar obvio— que, más allá de la problemática laboral generalizada en términos de cobertura, la falta de reconocimiento social de una denominación asociada a un tipo particular de actividad puede traer aparejada una ausencia temporal de demanda, al menos hasta que esta sea tan reconocida como sucede en nuestros países vecinos Brasil y Uruguay.

Las primeras técnicas universitarias en educación social han incursionado en áreas institucionales y en equipos de trabajo donde se requería su perfil y formación. El ingreso ha sido, en algunos casos, por medio de vínculos que han creado en espacios de Praxis[4] ya que este les permite estrechar vínculos con instituciones sociales que desarrollan acciones educativas, o por haber podido formalizar estudios y continuar en espacios donde ya eran conocidas.

Algunos espacios de inclusión incipiente que pueden identificarse son: contextos de encierro, educación ciudadana municipal, áreas de género y diversidad, promoción de derechos y construcción de memoria activa, centros de personas adultas mayores, equipos de trabajo comunitarios, bibliotecas populares, proyectos de extensión universitarios. En este sentido, podemos reafirmar que «los educadores y las educadoras sociales trabajamos en muchos lados, pero sobre todo en territorios donde la injusticia social se expresa de la forma más cruda, con personas que la sufren a diario, a toda hora» (Morales, Díaz Puppato y Ribó, 2020, p. 81).

Cierto es que su devenir es un enigma y más aún a partir de la crisis sanitaria que vivimos. No obstante, lejos de hacer futurología, creemos que el resultado, siempre provisorio y contingente, será el tenso equilibrio de una lucha de fuerzas e intereses y de la consolidación de prácticas consideradas valiosas. Nos animamos a pensar que estas técnicas serán parte del motor de transformación en luchas vitales dentro de la provincia y la región como son: políticas educativas de géneros, educación sexual y respeto por la diversidad, interpelación de las cosmovisiones centradas en el hombre, inclusión social, educación ambiental y la opción política educativa por entender el protagonismo popular.

3 Nos referimos solo a egresadas porque, hasta la finalización de este artículo, solo mujeres han concluido la formación de referencia.

4 Praxis es un espacio curricular complejo, organizado como trayecto durante toda la carrera, que da cumplimiento a las prácticas profesionalizantes previstas en la tecnicatura y, a su vez, articula con el medio local y con los demás espacios curriculares.

> Partimos de considerar a la educación como un antidestino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación… Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son predecibles, sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, solo decibles *a posteriori* (Núñez, 2007, p. 4).

El indispensable protagonismo de la educación social en una habitualidad pospandemia

El año 2020 y la pandemia por covid-19 han marcado en nuestra cotidianidad un profundo cambio de hábitos. Creemos que traerá aparejada una reconfiguración de muchas actividades humanas, entre ellas, las propias de la tarea educativa ciudadana en la cual los educadores sociales tendrán un rol importante a construir.

La relación intersubjetiva y educativa con los otros se ha visto alterada por restricciones en la circulación y vinculación de los sujetos. Estas decisiones, que responden a disposiciones sanitarias, transformaron las prácticas de encuentro en peligrosas para la salud personal y pública, con un impacto significativo en la subjetividad. Deberemos pensar juntos qué escenarios se necesitan propiciar para que lo vincular, lo grupal y lo educativo puedan suceder.

El vínculo educativo pertenece al orden de aquello que puede ser creado, habilitado y propiciado desde un contexto histórico social, y se da en una situación práctica espacial y temporal a la que denominamos *encuentro*. Este encuentro con otros y la posibilidad de transitar un camino conjunto supone tensiones, incertidumbres, desconocimientos, tramas vinculares e implicaciones emocionales. Supone por parte de los educadores una comprensión y un dar lugar al trabajo de reconstrucción colectiva, ya sea como un encargo explícito para este agente o entramada con otra tarea de demanda institucional o comunitaria.

El grupo pertenece a un fenómeno constitutivo de los vínculos en educación, allí operan las incertidumbres, los prejuicios, los temores y deseos. En momentos de crisis sanitarias, esta cotidianidad genera múltiples fenómenos, como el de presencias olvidadas en lo corporal que, en su ausencia, nos dejan con una necesidad de reconstrucción y reinvención y, por lo tanto, es necesario su sostén y acompañamiento.

La dinámica del reencuentro con lo grupal no supone necesariamente una vuelta a lo colectivo, sino que implica una deconstrucción, un movimiento subjetivo y un universo de posibilidades no previstas donde operarán las aguas de lo conocido con lo nuevo. Es allí donde la movilización de roles e identidades, de cambios, de temores y ansiedades requerirá de educadores, de la generación de

espacios de sostén confiables para habilitar lo educativo colectivo y, claro está, de una preparación que demanda, a nuestro entender, una comprensión de estos hechos, para deconstruir la situación desvinculante que tuvo el tiempo de aislamiento.

La tradición en nuestra Latinoamérica es de una gran riqueza en lo que a construcción y reconstrucción de vínculos se refiere. En concreto, el argentino es un ser de cercanía en lo que a la proxemia[5] y al vínculo se refiere. La pérdida de derechos y el retorno a su ejercicio será otro gran desafío a tener en cuenta, la sociedad en su conjunto deberá poder tomar en cuenta la gran necesidad de que, como colectivo, se pongan a disposición los recursos y bienes materiales y simbólicos que habiliten y hagan posible desarrollar procesos educativos en las poblaciones en contexto de vulnerabilidad social. Esto será ineludible para las infancias y juventudes, así como desinstalar el poder policial generado en torno al orden ciudadano y su reemplazo por procesos de autodesarrollo, donde lo educativo sea central en cuanto a la construcción de la conciencia ciudadana.

Algunas elucidaciones

La elucidación, según Cornelius Castoriadis, constituye «el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan» (2007, p. 12). Es así que, en un inicio, pensamos en compartir un marco construido históricamente, que dio cabida a la constitución de una formación universitaria regional en educación social que —esperamos— dé lugar, en un futuro cercano, a la formación en pedagogía social como paso necesario.

Reflexionamos enclavados en lo regional y con la mirada puesta en América Latina, pensándonos como parte de un colectivo que lucha por transformar aquello que parece naturalizado por sectores dominantes. Para poder hacer y pensar la educación social, consideramos insoslayable una posición en cuanto a la inclusión, la equidad, una ética para la vida y un fuerte compromiso con el multiculturalismo. Bases fundamentales que elegimos para pensarnos en nuestros países.

Luego aparecen desafíos regionales en cuanto a la configuración del campo laboral y la inserción de una formación que da respuesta a una necesidad reciente y a una demanda incipiente. Seguro llevará su tiempo, pero sabemos que contamos con la fuerza, la convicción y el conocimiento de estudiantes, de compañeros educadores, así como con la presencia de una red constituida entre países hermanos, que está trabajando en forma incansable y que ha sido altamente generosa con nuestra breve y atrevida historia.

5 Edward Hall (1992) propuso el término *proxémica* y lo definió como la estructuración inconsciente de los seres humanos en relación con el espacio, conocida como la distancia entre quienes interactúan diariamente y advirtiendo que esta varía en relación con las distintas culturas.

Compartimos nuestra mirada sobre algunos desafíos que supone una posible perspectiva después de la pandemia de covid-19, sin olvidar que hay otras que se sostienen naturalizadas en nuestro continente y lo importante que será visualizarnos como parte del colectivo educativo que deberá reconstruir una habitualidad. Es un tema que nos deja con más interrogantes que certezas, pero que deseábamos compartir desde la perspectiva vincular, como una forma de comenzar a pensar en torno a posibles aristas que nos resuenan.

Por último, queremos celebrar nuestras redes y su compromiso en torno a la producción intelectual, al compromiso político inquebrantable y al sostén vincular. Una red que hace educación social y la comparte y, estamos seguros, seguirá nutrida bajo el cielo y la diversidad de colores de nuestra bellísima Latinoamérica durante mucho tiempo.

Referencias

* Banco Mundial (s. f). Índice de Gini. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=AR>.

Bauli, R., y Müller, V. (2020). *Educador social no Brasil: normatização e profissionalização*. Chapecó: Livrologia.

Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

* Consejo Federal de Educación (CFE) (2005, diciembre). Documento base para la organización curricular de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social (Resolución n.º 262). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001856.pdf>.

Dias, S. (2017). A Educação Social de Rua do Ação Rua - Porto Alegre/ RS: Uma Alternativa Pedagógica? *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, *12*(30), 143-162. https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2017.Vol12.N30.pp143-162

Díaz Puppato, D. (2020). Educación social en tiempos de desigualdad creciente: ¿por qué y cómo? En J. Paiva, E. Foerste, V. Müller y K. Norões (Orgs.), *Espectros latinos da educação social* (pp. 95-106). Curitiba: Appris.

—————— y Ribó, E. (2017). Formación técnica universitaria en educación social: diálogo de saberes y saberes en tensión. En V. Müller (Org.). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (Vol. 2) (pp. 155-163). Curitiba: Appris.

García, A. L. (2015). Surgimiento e institucionalización de la formación en pedagogía social en la Argentina: notas y reflexiones para una primera caracterización. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, (100), 143-153.

Hall, E. (1992). *La dimensión oculta*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Martinis, P. (2015). Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación». En P. Martinis, y P. Redondo (Comps.), *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: La Crujía.

Morales, M., Díaz Puppato, D., y Ribó, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (20), 79-85.

Núñez, V. (2007, abril). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/aportesbibliograficos/documentosdescarga/anexo1.pdf>.

* Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Superior (2015). *Plan de Estudios de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social*. Mendoza: Uncuyo.

Vommaro, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, *10*(2), 1192-1213. https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40829